DOCUMENT RESUME

ED 221 805 CG 016 232

AUTHOR Carr, Rey A.
TITLE Theory and Practice of Peer Counselling = Le Co-Conseil--Theorie et Pratique.
INSTITUTION Canadian Commission of Employment and Immigration, Ottawa (Ontario).
PUB DATE 81
NOTE 63p.; Presentation made to the National Consultation on Vocational Counselling. French version begins on page 33.
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adolescents; Adults; *Counseling Techniques; *Counseling Theories; *Counselor Training; Decision Making Skills; Empathy; Foreign Countries; *Helping Relationship; Models; *Peer Counseling; *Peer Influence; Program Descriptions; School Counseling; Secondary Education
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

This report details the rationale, origins, and practice of peer counseling, a system of training people to help other people through empathy and decision-making. Specific applications are described, with particular attention to involving adolescents as peer counselors. The article illustrates the training model of peer counseling as developed by the Peer Counseling Project at the University of Victoria, including recruiting and selection of volunteers, the training process and training content, and the assignment of students as peer counselors. The use of the model with other groups is also discussed. The materials conclude with an exercise that may be used with adults to help identify peer-related decision-making processes. (Author/JAC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED221805

THEORY AND PRACTICE OF PEER COUNSELLING

Presentation made to the
National Consultation on Vocational Counselling
by

Rey A. Carr, PhD, Director, Peer
Counselling Project, University of
Victoria, Victoria, B.C.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☒ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. Stuart Conger

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CG 016232

Occupational and Career Analysis and
Development Branch
Canada Employment and Immigration Commission
Ottawa - Hull
1981

Abstract

The rationale, origins and practice of peer counselling, a system of training people to help each other through empathy and decision making, are detailed. Specific applications are described, with particular attention to involving adolescents as peer counsellors. The author takes the view that teenagers have been virtually ignored as a source of positive help to other teenagers and that teenagers can be trained to help others make effective decisions spanning nearly all aspects of their development. Peer counsellor training as practiced by the Peer Counselling Project located within the University of Victoria is described in extensive detail.

For most school counsellors, students are primarily clients who require services in academic, personal-social and career areas. Students are usually seen individually or in groups and are passive recipients of counselling services. Until recently students have been ignored as a resource able to provide assistance to fellow students. In fact, peer culture itself is often seen as a powerful negative force in need of adult control and management. However, without the active help of students in resolving their own psychological problems and crises of human development, it is unlikely that counselling programs or services will be successful or effective. Instead counsellors must engage students as cooperative allies and abandon attempts to win students over through reason or logic. In addition, counsellors must accept the influence power of the existing social network and learn how to enhance the foundations and purposes of the network. Counsellors must also recognize the skills, needs, and behaviours which already are part of a student's repetoire and build on these. Counselling services, then, cannot continue to mold, shape or force students to fit a model of professional delivery which is alien to the culture it is attempting to serve. Instead, the counselling service must be based on a thorough understanding and use of the factors influencing student development.

Programs or approaches using these developmental ideas are

beginning to emerge and gain credibility. Peer tutoring (Allen, 1976), positive peer culture (Vorrath and Brendtro, 1974) and peer counselling (Carr, 1980; Myrick and Erney, 1978; Varenhorst, 1974), are examples of interventions which draw on principles of development and the values of the existing student network.

Peer counselling can be used at many age levels to attend to a variety of problems such as drug and alcohol abuse (Samuels and Samuels, 1975), stress management (Walley, 1980), teenage pregnancies (Foster and Miller, 1980), loneliness (Carr and Saunders, 1979), friendship (Varenhorst, 1978), and widowhood (Romaniuk, Priddy and Romaniuk, 1981). Since it can easily be extended to a variety of other areas such as vocational and career development, the purpose of this article is to describe the origins of peer counselling, illustrate the training model of peer counselling as developed by Peer Counselling Project at the University of Victoria, and relate examples of how peer counselling is practiced in school settings.

What is peer counselling? Basically peer counselling is a way for students to learn how to care about others and put their caring into practice. It relies strongly on communication skills to facilitate self-exploration and decision-making. Peer Counsellors are not professional counsellors or therapists. They are students who provide supervised assistance to other students to help think through and reflect on concerns they might be experiencing. A trained peer

counsellor who is recruited from a core social network can have numerous informal and spontaneous contacts thus multiplying their impact on a variety of other students. These contacts can enhance the climate of the school and can act as a bridge between professional counselling and students who will not see school counsellors.

Peer counselling is a deliberate and systematic form of psychological education. It enables students to have the skills to implement their powerfully experienced valuing of autonomy and control. By focusing on the process of thinking, feeling and deciding, rather than evaluating specifically the content, it contributes to the most powerfully experienced need of adolescents: respect. The peer counsellor is trained to provide a nonjudgmental listening posture which encourages others to express and explore their concerns, worries or frustrations. This exploration often prevents self-destructive or other acting-out behaviours by encouraging a student to talk with someone who listens, or "has been there" or can empathize.

Some persons have expressed concern about the word "counsellor" being applied to teenagers, and are worried that the term has professional connotations. Various programs have accomodated this idea by calling their trained students by some other titles such as peer facilitators, junior counsellors, counsellor aides or buddies. The importance is not in the title but in how the students relate to

other students, and the way in which these relationships can be used to enhance their development.

What are the origins of peer counselling? In order to understand the training and program operations of peer counselling it may be useful to briefly explore the nine foundation areas which have significantly contributed to its creation and led to its natural development.

Over the past few years, a number of large-scale evaluations of school counselling have taken place across Canada (Carr, 1978; Guerette, 1981; Haughey and Bowman, 1980). While these studies had somewhat different purposes, were conducted with a variety of student populations and used differing survey instruments, some of their conclusions are remarkably similar: only a minority of students ever go to see counsellors and that most students, when they are experiencing some kind of personal concern rely primarily on their friends as sources of help. With only minor changes in percentages these findings hold true regardless of age level, quality of counselling available, or experience in working with a counsellor. Similar studies conducted in the United States (Prediger, Roth and Noeth, 1974) have demonstrated the same results; namely, that friends remain the number one in-school resource for students considering personal decisions, job plans, and how far to go with formal education.

A second foundation for peer counselling comes from research on the helping relationship itself (Carkhuff, 1969; Egan, 1975; and Ivey, 1971). The skills associated with effective helping have not only been described and demystified, but have also been shown to be learnable by a variety of lay persons, including paraprofessionals (Carkhuff, 1969), high school students (Carr and Saunders, 1979), junior high students (Carr, McDowell and McKee, 1981) and elementary age students (Bowman and Myrick, 1981). The training itself can also serve as a form of treatment and the peer counsellors enhance their own development and psychological growth. An important implication of helping skill research is that the skills are not only helpful, but can be taught to younger persons so that they can be used within the youth culture. While a number of recent therapy advances appear promising (neurolinguistic programming, for example), it is unclear as to whether young people can learn to use these approaches.

Across North America high school students have responded to surveys designed to assess what they see as the major problems confronting youth today (Carr, 1980). The results, which serve as the third foundation block, consistently reveal that loneliness or making and keeping friends are either the highest or among the top five concerns of young people. These self-reported rankings often differ remarkably from adult rankings of what adults perceive as the major problems confronting youth. This difference is an example of potential "generation gap"

which may prevent students from seeking help from adults.

More seriously, even though friendship concerns occupy a major proportion of students time, and as Rubin (1980) has stated, are often the sources of greatest pleasure and deepest frustration, social scientists have paid virtually no attention to them. It is likely that friends can help each other learn things that are unique and cannot be taught by parents or educators. Debilitating conditions at home can often be neutralized through involvement with peers in school (Rubin, 1980). Contrary to popular opinion, friendship patterns do not remain stable within the school context, and it appears that the purposes of friendship change as students get older. Senior high students describe a friend as a person who listens, helps and communicates in depth. Friendships are characterized by mutuality or a willingness to be helpers to each other.

Many teenagers have already learned how to make friends and they remain quite popular with their peers, even though sometimes not liked by their teachers. These students have acquired certain skills such as being attentive and supportive, able to manage conflicts appropriately, ability to be sensitive to others and express thoughts and ideas in ways that others do not feel their esteem is threatened. And while knowledge of how to make and keep friends can contribute to success, it is only secondary to an ability and willingness to use the skills in a practical way. Students who possess

these skills are more often than not unaware of what they actually do on a conscious basis. These students when involved in reflective-oriented training can learn very easily how to teach others to do what they do to make and keep friends.

The fourth basis for using students to help other students come from the emphasis on primary prevention (Albee and Joffe, 1981) within the mental health movement and the application of preventive counselling (Carr, 1976) within school settings. Prevention programs have a two level thrust: the need to strengthen (or immunize) students against harmful influences (by providing skills in resolving problems more effectively) and at the same time reduce the incidence of psychologically destructive factors within the environment (eliminate an uncaring environment, for example).

Student needs for competency (to be strong), intelligence (not academic, but to know the scene, keep from getting conned), responsible role taking (to be respected) and self-esteem (to be valued and understood) form the basis for foundation five. Students recognize how powerful these needs are and often direct their best-shot, put down comments in these directions: "baby, boring, suck, dumb, stupid, weird, retard"; and their best compliments as: "fox, Mr. Macho, cool, got-it-together". Adults often react to the superficial manifestations of these needs with patronizing, scornful or disrespectful behaviour (often with the intention of "helping"), but the

students, being intensely sensitive to the needs will retreat further, fight back or become self-destructive. They generally turn to other students who have shared similar embarrassing, humiliating or need ignoring experiences and who listen, not to approve or disapprove but to accept and understand. Research and knowledge about human development closely parallels student needs and serves as the sixth foundation. A key issue in adolescence is independence, but as Ivey (1977) has pointed out, it is important to understand independence in relation to peer culture perspectives. For example, Coleman (1980) has discovered that for teenage boys, independence means freedom from constraint, the freedom in life to become what one wishes; whereas for girls independence means internal freedom, or the opportunity to be ones self and to have some autonomy with respect to one's feelings and thoughts.

Adolescence has also been described as a time of identity seeking, using Erikson's terms, securing identity and avoiding identity diffusion. Yet all too oten counsellors have assumed this time to be a teenager's search for the "real self", when, in fact, it is less of a time when one finds oneself and more of a time when one makes oneself. It is the daily interactions and experience (or lack of) with fellow students which shape the self perception more dramatically than any amount of self-reflection or intelligence.

Despite the glut of textbooks on adolescent development, very little is really known about individual differences among teenagers. For example, as a developmental specialist, it is clear to me that the power of the peer group is not only greatly misunderstood but also grossly exaggerated. This is perpetuated by adults seeing all teenagers as the same and ignoring the developmental process which experiences important changes and differences in friendship, group memberships, motivation and values. Counsellors may be particularly insensitive to the social evolution of the peer group or cliques and tend to overrate their impact and influences as well as misunderstand their constructive role.

The effects of peer tutoring peers (Allen, 1976; Gartner, Kohler and Reissman, 1971) has received considerable attention and serves as another foundation block. Generally, the research on tutoring supports the value of using peers to improve the achievement and esteem of other students. Research has suggested that tutoring is as helpful for the tutor as for the tutee (Chandler, 1976) and that student-tutors may surpass teacher-tutors in tutoring some students (Karegianes, Pascarella and Pfaum, 1980). In addition, many students prefer to learn from peers and evidence gathered by Price (1980) on student learning styles indicates that students are less teacher motivated in the higher grades and that low motivated, learning disabled students are more likely to be peer oriented. Research by

Shaefer (1980) and Condry and Siman (1980) has revealed that peer oriented students become dependent on the peer group not by choice but by necessity because of a lack of attention and affection at home. This shift occurs around sixth grade, and is followed by pre-delinquent behaviour in grades seven and eight.

The increasing establishment of self-help (Romeder, 1981) or mutual aid groups (Peavy, 1978) provides the eighth origin for peer counselling. Basically, these groups are formed by peers whose mutual needs are often unmet by existing services or who are unable or unwilling to use available institutions. They meet to address shared or common concerns and often rely on the relationships of members to members to resolve problems, using support and catharsis as a problem-solving intervention. Probably the most famous and most successful (in terms of longevity, participation and outcomes) is Alcoholics Anonymous. Women's groups, weight watchers, cancer patient, family groups, single parents, Parents of Murdered Children are just a few additional examples. Adolescents have formed their own mutual aid groups, yet the positive, coping functions of these groups to assist in the healthy development of teenagers has virtually been ignored for the more sensationalist negative or conflict producing behaviours. While we have no formal research to support our observations, it appears that kids aged 8 to 12 are also tending to form groups or mousepacks, thus indicating an earlier age for peer orientation.

Finally, the last foundation for peer counselling is based on manpower supply and costs. The historic 1961 report of the Joint Commission on Mental Illness clearly specified the need to improve community resources rather than on spending extensive funds on professional training. Despite increases in professional personnel and advances in effective therapeutic interventions, the problems of teenagers continue to outpace the growth and availability of formal help. Skyrocketing costs for services, unmanageable case loads and long waiting lists, growing cynicism about the skills of professionals, and frightening statistics about adolescent death and disability, violence and depression require the enlistment of adolescents themselves in helping each other. Students generally know much sooner than adults when another student is experiencing trouble, and can be in closer more spontaneous contact. Peer counsellors supplement existing counselling services, and can free counsellors to work with or refer seriously troubled students. Peer counsellors can also serve as a bridge to get a troubled friend involved in professional help.

The Peer Counselling Model. Having examined the foundations of peer counselling we can now turn to how programs are organized, what is involved in training, and how students work with other students.

As with any successful innovation it is important to develop a strong practical foundation upon which the program can rely. We

begin by assessing the needs of the client population (using surveys, interviews, observations, etc.) to determine whether peer counselling is the most appropriate or highest priority intervention for improving student psychological health. We also enlist the support of parent groups, teaching staff, etc. by forming advisory committees or having them involved in the training. While counsellors appear to be the most likely persons to run or organize peer counselling, they are often unavailable or highly reluctant. Involving non-counsellor personnel is often beneficial because it encourages and supports the helping interests of other persons within the school context. Parents are often the most enthusiastic group, and have quickly seen the value of improving the quality of student to student help.

We also insure the objectives for the program are clear and written out. In addition, we assess the training skills of the trainers and provide training courses for persons interested in training students. We began by training the students ourselves, primarily to insure that our training approach was appropriate for adolescents. Having satisfied ourselves that it was, and having trained a variety of different groups, we realized it would be more efficient and impactful for us to train others to do the training and then remain available to consult with them on problems they encountered.

The final element of the start-up process concerns thinking through trainee selection procedures, preparing a systematic model of training and creating an approach to evaluation. The next steps after building the foundation are recruiting and selecting students, delivering the training itself to small groups, providing supervised assignments, and supervising the program itself. Since these areas have a strong practical base and because we have been asked a number of times to respond to questions in these areas, each of them will be detailed here.

Recruiting and Selection. Since peer counselling is based on the well-documented evidence that peers seek help from peers, it is clear that many students are already providing some kind of help to other students. For training purposes it is helpful if these students can identify themselves through requests for volunteers who are interested in counselling or helping. We generally ask two questions to help volunteers become interested: "have you ever tried to help a friend, but didn't know what to do?" and "do you know what it's like to have worries, concerns, frustrations?" In addition to seeking volunteers, we encourage students to nominate other students and staff to nominate students (sometimes these nominations are quite different from each other). We also ask parents and from our observations of students in the school we nominate potential students. Finally, we encourage the use of empirical nominations which can serve as both identifying

and verifying activities. Examples of such approaches include sociograms (who talks to whom), class play, techniques ("who would you choose to play the role of a people helper in this play?") We also identify using student vernacular, what are the social groupings in the school (for example, "heads, greasers, sucks") and ask if they know people who fit in more than one group. Actually we draw circles on a blackboard representing each of the groups students identify, and we show the circles intersecting, so that at one point all the circles overlap (part of our definition of a network), and ask the students who they know that would fit into the intersections. We then will make written and personal requests of the student names received from a variety of nominations and together with the volunteers hold an information meeting. The meeting is advertised through bulletins, announcements, word-of-mouth, posters, lunches, staff meetings, speakers program and in-class recruiting. Once a program has been initiated, peer counsellors can take over these activities in order to implement the philosophy of students speaking to students. Vocational education programs have begun to realize that teen to teen communication may be the most effective method to reach teenage audiences (Walton and Howard, 1980).

Many programs who have implemented our approach find a high number of female students volunteering. This is easy to understand since these young women are oftem more aware of their values of caring

and expressing concern for others. We modify this imbalance by encouraging them to directly recruit or talk to male students. This has had dramatic effects in bringing in the young men.

At the information meeting we describe the training, potential uses, etcetra, and ask who would be interested. From questions they ask, we can infer student interests ("Can I take this in place of geometry? Will it be after school? Will there be course credit?"). At this meeting we usually ask a question of our own to make sure this is fitting in with student needs: "Would such a program be of value in your school?" The answer is always a resounding yes. Generally, there are more volunteers than can be trained at any one time, so we work out a schedule that puts students on a waiting list. For research oriented persons this waiting list can serve as a control group (we have done this). If parent permission is necessary, and we think it should be, partly to inform and educate parents through the permission letter itself, and in part to insure their support, we distribute these to the students at the information meeting. We make sure the letter has enough detail in it, so that parents can make an informed decision. Anybody who works with students and sends things home to get signed knows how frustrating it can be trying to get them back, however, we have found the letter returned quickly, sometimes with handwritten post scripts praising the idea. Students

also have commented on discussions they have with their parents about the program which have been stimulating and encouraging.

When the letter comes back we hold interviews with each student, during which time we ask them about themselves, their experiences in relating to others and we try to assess their learning style. This can be done with a specific instrument such as the Inventory developed by (Dunn and Dunn, 1978). We give them feed back about their style and we are primarily looking to see how interested they are in hearing about themselves. A decision to advance to training is made solely on the basis of two behavioural criteria: a) are they receptive to knowing about themselves, and b) do they have severe emotional problems which would make them unable to use the training or interfere with the training. If the answer is yes to this second question we will discuss possible referral with them to either school or community resources. We have underlined severe above because we often make a clinical judgment here, since students experiencing a variety of developmental problems can not only benefit from the training, but serve as excellent helpers for students with similar concerns. However, since the major goal of peer counsellor training is to increase the number of students who have and use helping skills, the training should not be used as a substitute for group counselling or guidance courses.

Training Process. We divide students into separate training groups of six to eight, and the training consists of two phases. The first phase consists of 12 to 16 training sessions, one to two hours in duration, which we like to ideally schedule twice a week, so that initial training takes about six to eight weeks. The second phase consists of a series of supervised assignments resembling a practicum and weekly supervision meetings are held with students in groups of 10 to 12. Since we are strongly committed to a learning-based model of training, we have structured each training session with a systematic process to maximize student skill development. Each session begins with continuity, where old business is discussed, concerns expressed, opportunities for caring and sharing with others given, and homework is discussed. We then move to the awareness portion where a description or directions are given for today's session; the rationale and purpose are briefly stated; students make a self-calibration and/or declare their need concerning the topic and relate how it might fit them from their frame of reference. We next emphasize know-how, where we provide a demonstration, deliver a lecturette; use group techniques such as creative use, brainstorming, role play or modelling. Following this is the assertiveness section where students work in pairs, or trios doing simulations or other experiential activities. We then move to the process phase where

observers give feedback; we inquire as to the quality of the experience; and work towards synthesis, integration and summarization. The session concludes with a practice phase where homework is assigned and then we start the cycle again with continuity at the next session. Homework is often an applied assignment focused on generalizing the learning from the session to the cultural world of the student. We closely monitor these steps and discover at many times a particular spot where we cannot move on to the next step because we haven't adequately covered a previous step. We rely continuously on feedback, observation and actual skill performance, and may recycle back to a particular step.

Training Content. We have identified twelve core topics which are essential to peer counselling and we have detailed the step-by-step procedures for the activities in our training manual (Carr and Saunders, 1979). The content we cover consists of: getting acquainted with strangers; attending skills; roadblocks to better communication; self-disclosure and expression of feelings; listening; empathy training; questioning; assertiveness or "I messages"; feedback skills; values clarification; decision-making; problem-solving; ethics; confidentiality and referral.

Once the core skills have been reasonably mastered we recommend that programs develop practicum topics from the experiences of the students trying to implement their new skills. We recognize they

may feel awkward, mechanical or phoney so we accept this as part of the learning process and help them locate their feelings and thoughts. Handling silence; talking to students whose behaviours you don't dig; trying the skills in a group setting; and getting rebuffed are all examples of specific problems students bring up, which we turn into training sessions.

The final elements of the training takes place during supervision when special topics are introduced which relate to specific problems such as drugs, parents, career decisions, pregnancy. We may introduce speakers (who support process learning) to talk about certain areas or we may do refreshers in the core areas.

Our training model begins with a pre-determined structure and ends with a student determined structure. We retain the emphasis on process throughout, yet we are sensitive to the needs of the students so that neither the structure nor the process act as a barrier to truly understanding and fully relating to our student trainees. In other words, we remain student centered rather than strictly agenda centered.

Assignments as Peer Counsellors. When the approximately thirty hours training has been completed, the trainer(s) meet(s) with each student individually, and applying the guidelines from the activities on feedback, discuss with the student how they did on the training,

what age level or kinds of problems they would like to deal with, type of setting or context and the readiness of the student to take on an assignment. Some students, through mutual decision, agree to take the training again, and are given assistant status. We have certificates that look like diplomas which we give to the students as a way of giving formal recognition. We have developed five major categories of assignments: group activities, outreach/alert, one-on-one, elementary focus, and external programs.

Group activities include team sports, clubs or other formal groups which exist in the school and in which the student is already a participant. The assignment is to look for ways to use the skills in these groups (a fellow team member is looking discouraged after having struck out for the fourth time; a member loses a chess match; or just normal conversations about concerns of youth). Students may also get involved in informal or "rap" groups or participate in special groups structured to deal with certain problems such as divorce, loss, drugs, pregnancy, etc.

The outreach/alert assignments support the student in tuning in to their existing network or paying attention to clues which may indicate another student is having difficulty (a student slams a locker, a student is crying in the washroom, a student sits alone and dejected on the playing field, etc.). These informal and spontaneous contacts are the core of peer counselling. The peer coun-

se.lors usually experience immediate acceptance from the troubled student, once that person sees that the peer offers genuine listening and caring. Since this helping is dependent on the students becoming involved in the many social networks in the school, we anticipated during our early training experiences, that the peer counsellors would become an elite clique of their own. Yet this has not happened. Though they remain friendly towards each other, they do not socialize together, and retain themselves in their primary social networks. In a sense this reaffirms the need for and success of a broad selection process.

One-on-one assignments are usually based on a referral process where potential "clients" may be referred to the trainer (coordinator) by parents, counsellors or teachers. The coordinator reviews the referral with the adult to determine its appropriateness and specificity. An assigned peer counsellor then talks to the referring adult and the adult introduces the student to the peer counsellor. We encourage the peer counsellor to have their first meeting with the student over lunch because food is friendly, there is a specific time limit, and if it doesn't work out, they can always eat. Once the student and the peer counsellor begin meeting, progress is reviewed, and modifications are made if the peer counsellor is in over their head.

Sometimes these referrals are just attempts to help students get to know older students and feel less lost or alone or enhance their

self-esteem ("wow, a twelfth grader is spending time with me!"). Other referrals can be for specific problems, including academic difficulties, and a peer counsellor may engage in tutoring. We have found our tutors to be keenly aware of the feelings a low achieving student expresses about being able to do certain academic work, and the peer counsellor/tutor often can give encouragement, support and teaching in a more effective way than a tutor who doesn't pay attention to the feelings of inadequacy of the tutee.

Some peer counsellors want to work with elementary age children, so arrangements are made with neighboring schools to use these students to lead groups, talk with individuals, help with orientations or work on the playground. Other students may become associated with another external program such as a recreation centre or peer counsellor training in another school or community context. We have plans to use many of the trained peer counsellors as summer street workers, aiding the groups of kids who gather at various locations on a regular basis throughout the city during the lengthy summer vacations.

Regardless of assignment, formal or informal, on or off-campus, the students meet weekly in a group to discuss their progress with their supervisor. While the names of "clients" are not discussed, the kinds of concerns brought up or discussed are, with an emphasis on the peer counsellor's perception of how they handled the situation,

and the skills they used. Sometimes it is clear that certain skills may need refreshing, so a workshop is scheduled; other times it is clear that there is a commonality to the problems "clients" are bringing up and that a possible system-oriented intervention can be developed and presented to change makers. These weekly meetings enable the peer counsellors to experience support and autonomy while at the same time see that they are not alone in trying to help other students work towards effective solutions to frustrating problems.

The Peer Counselling Project. In 1978 after conducting numerous isolated training and information workshops on peer counselling across North America, we decided (with the financial help of the Educational Research Institute of British Columbia) to establish a centre at the University of Victoria which would facilitate the development and growth of peer counselling. The demand for our materials and services has been gratifying and valued. We rarely get involved in training peer counsellors directly. Instead, we have shifted to training trainers, providing both credit and non-credit university courses in peer counselling, consulting with existing programs and conducting research in peer counselling. We have extended our model to a variety of populations including the elderly, young children, pregnant teen-agers, community colleges, hospitals and correction facilities. However, we continue to maintain relationships with programs throughout North America, and maintain up-to-date mailing lists identifying

schools or agencies using our materials around the country. Since we began our Project, we have seen a dramatic increase in the number of programs interested in adopting peer counselling approaches. We can understand this expansion because more and more people who work in the helping professions are asking themselves how they can involve clients as resources, and in what ways can they help clients help themselves.

In summary, we support efforts of counsellors to discover additional ways to involve students as resources in the counselling process. As long as students are forced to play a passive role, areas like career guidance will suffer. The counsellor as expert may encourage student passivity, and even advances in computer technology may only give students the illusion of control. We also support a systems-oriented approach which works to understand and accept negative or problematic elements of culture as challenges to be used rather than eliminated. Thirdly, we support a strong focus on developmental psychology in order to recognize superficial expressions of concern, not to discard them, but to use as an avenue for deeper explorations. Adolescents are facille at "smokescreens" to cover up fears and anxieties. Their search for meaning during the early years may look like conflicts over lipstick and tight clothing, but it is symbolic of concern for self. Their concerns about dating in middle adolescence may look like sexual activity, but it is a search for interpersonal

competence. And finally in later adolescence, conflicts with adults over values and ideas are strong attempts to find meaning in their lives.

We conclude with an exercise we often use for helping adults identify their own peer-related decision-making in order to test out the power of friendship relations throughout the life cycle.

1. How many of you have been thinking about your own career during the last month? That is, how many have had thoughts or concerns about your career choice or progress or are thinking about changing jobs, retiring, advancing, etc.?
2. Formulate these thoughts, feelings into a statement such as, "During the last month, I've been seriously considering....". (Write it down, briefly.)
3. Now think about how the person next to you might be able to help you with this consideration. What would be, in your view, the most important thing they could do to help you with what you've been thinking about?

References

Action for Mental Health: Final Report of the Joint Commission on Mental Illness and Health. New York: Basic Books, 1961.

Albee, G. & Joffe, J., eds. The Issues: An Overview of Primary Prevention. Hanover, New Hampshire: University Press of New England, 1981.

Allen, V. L. (ed.) Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring. New York: Academic Press, 1976.

Bowman, R., & Myrick, R. "I'm a junior counselor, having lots of fun." The School Counsellor. September, 1980, 28 (1), 31 - 39.

Carkhuff, R. Helping and Human Relations: A primer for lay and professional helpers. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Carr, R. The effects of preventive counselling with elementary school principals to change teacher staff meeting behaviors. Canadian Counsellor, July, 1976, 10 (4), 157 - 166.

Carr, R. The State of School Counselling in British Columbia. Vancouver, B.C.: Educational Research Institute of British Columbia, 1978.

Carr, R. & Saunders, G. The Peer Counselling Starter Kit. Victoria, B. C.: Department of Psychological Foundations in Education, University of Victoria, 1979.

Carr, R. "Students Helping Students" Reed Career Magazine, 2 (4), 1980, 24 - 26.

Carr, R. "Adolescent and Adult Rankings of Problems Confronting Adolescents", Victoria, B.C., University of Victoria, 1980.

Carr, R., McDowell, C. & McKee, M. "Peer Counselling at the Junior Secondary Level." Paper presented at the Canadian Guidance and Counselling Association Conference, Calgary, 1981.

Chandler, T. "Reversal peer tutoring effects on powerlessness in adolescents. Adolescence, Fall, 1980, 15 (59), 715 - 722.

Coleman, J. Relationships in Adolescence. London: Cambridge University Press, 1980.

Condry, J. & Siman, M. Characteristics of peer- and adult-oriented children. Journal of Marriage and the Family, 1974, 36 (3), 543 - 554.

Dunn, R. & Dunn, K. Teaching Students through their individual learning styles. Reston, Virginia: Reston Publishing Company, Inc., 1978.

Egan, G. The Skilled Helper: A model for systematic helping and interpersonal relating. Monterey, California: Brooks/Cole, 1975.

Gartner, A., Kohler, M., & Reissman, F. Children Teach Children. New York: Harper and Row, 1971.

Guerette, J. L. "Needs for more personal counselling in schools." Paper presented at the Seventh National Consultation on Vocational Counselling. Ottawa, January, 1981.

Haughey, J. & Bowman, J. Counselling and Guidance Services in Selected Junior High Schools: Utilization and identified need. Winnipeg, Manitoba: Department of Education, Research Branch, 1980.

Ivey, A. Microcounselling. Springfield, Ill.: Thomas, 1971.

Ivey, A. "Cultural expertise: toward systematic outcome criteria in counselling and psychoeducation." Personnel and Guidance Journal, 1977, 55, 296 - 302.

Karegianes, M., Pascarella, E., Pflaum, S. "The effects of peer editing on the writing proficiency of low-achieving tenth grade students." Journal of Educational Research. June, 1980, 36 (5), 203 - 206.

Myrick, R. and Erney, T. Youth Helping Youth: A Handbook for Training Peer Facilitators. Minneapolis: Educational Media Corporation, 1978.

Peavy, V. Adults Helping Adults: An existential approach to co-operative counselling. Victoria, B. C.: University of Victoria, Adult Counselling Project, 1978.

Prediger, D., Roth, J., & Noeth, R. Career Development of Youth: A Nationwide Study. Personnel and Guidance Journal. 1974, 53, 97 - 104.

Price, G. "Research using the learning style inventory." Paper presented at Second Annual Conference on teaching students through their individual learning styles. New York City, July, 1980.

Romaniuk, M., Priddy, J., Romaniuk, J. "Older peer counselor training. Counselor Education and Supervision. March, 1981, 20 (3), 225 - 232.

Romeder, J. M., Self-help groups and mental health: a promising avenue. Canada's Mental Health. March, 1981, 29 (1), 10 - 314.

Rubin, Z. Children's Friendships. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.

Samuels, D. & Samuels, M. The Complete Handbook of Peer Counseling. Miami: Fiesta Publishing Corporation, 1975.

Shaefer, C. The impact of the peer culture in the residential treatment of youth. Adolescence, Winter, 1980, 15 (60), 831 - 845.

Varenhorst, B. Training adolescents as peer counselors. Personnel and Guidance Journal, 1974, 53 (4), 271 - 275.

Varenhorst, B. Curriculum Guide for Student Peer Counseling Training. Palo Alto, California: Palo Alto Unified School District, 1978.

Vorrath, H. and Brendtro, L. Positive Peer Culture. New York: Aldine Publishing Company, 1974.

Walley, W. "CTU begins educators support program." Chicago Union Teacher, September, 1980.

Walton, L. & Howard, P. "The Student Connection." VocEd., November/December, 1980, 55 (9), 40 - 43,

LE CO-CONSEIL - THEORIE ET PRATIQUE

Exposé présenté au cours de la
Consultation nationale sur l'orientation professionnelle
par

Rey A. Carr, Directeur du projet de
Co-conseil, Université de Victoria,
Victoria, C.B.

Direction de l'analyse
et du développement -
Professions et carrières,
La Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada
Ottawa - Hull
1981

Sommaire

Le présent document expose le fondement, les origines et la pratique du co-conseil, système de formation à l'entraide au moyen de l'empathie et de la prise de décision. L'auteur y donne des applications portant en particulier sur l'intervention des adolescents à titre de co-conseillers. On a presque toujours ignoré l'aide positive que les adolescents peuvent apporter à leurs semblables de même que la possibilité de former les adolescents pour qu'ils aident les autres à prendre des décisions efficaces touchant presque tous les aspects de leur développement. L'auteur s'attache à décrire la formation en co-conseil que pratiquent les responsables du Projet en co-conseil de l'Université de Victoria.

Pour la plupart des orienteurs scolaires, les étudiants sont avant tout des clients qui ont besoin d'une orientation sur le plan scolaire, professionnel ou des relations personnelles. Ceux qu'ils rencontrent, individuellement ou en groupe, reçoivent en général leurs services de façon passive. On ne songeait pas jusqu'à tout récemment à faire intervenir les étudiants auprès de leurs semblables. Souvent d'ailleurs, la culture étudiante est perçue comme une puissante force négative ayant besoin de l'emprise des adultes. A défaut d'une prise en charge par les étudiants eux-mêmes de leurs problèmes psychologiques et de leurs crises de développement, les programmes ou services d'orientation risquent cependant de s'avérer peu efficaces. Les orienteurs doivent plutôt s'allier la collaboration des étudiants et abandonner toute tentative de les gagner par la raison ou la logique. Ils doivent en outre accepter le jeu d'influence de leurs réseaux sociaux et apprendre à rehausser les fondements et les buts de ces réseaux. Les orienteurs doivent aussi reconnaître les aptitudes, les besoins et les comportements du monde étudiant et les prendre comme point de départ. Les services d'orientation ne peuvent continuer à vouloir forger ou façonner les étudiants selon un modèle de produit fini qui demeure étranger à la culture qu'ils veulent aider. Le service d'orientation doit plutôt saisir pleinement les facteurs qui influent sur le développement des étudiants et s'en servir.

Des programmes ou méthodes faisant appel à ces idées sur le développement se font jour et gagnent une certaine notoriété. Le co-tutorat (Allen, 1976), la co-culture positive (Vorrath et Brendtro, 1974) et le co-conseil (Carr, 1980; Myrick et Erney, 1978; Varenhorst, 1974) sont des exemples d'interventions qui s'inspirent des principes du développement et des valeurs du monde étudiant.

Le co-conseil s'emploie pour divers groupes d'âges, à l'égard de divers problèmes: l'abus des drogues et de l'alcool (Samuels et Samuels, 1975), le stress (Walley, 1980), la grossesse chez les adolescents (Foster et Miller, 1980), la solitude (Carr et Saunders, 1979), l'amitié (Varenhorst, 1978) et le veuvage (Romaniuk, Priddy et Romaniuk, 1981). Comme il peut s'étendre à d'autres domaines, notamment le développement professionnel, le présent article a pour but de décrire les origines du co-conseil, d'illustrer le modèle de formation en co-conseil mis au point par l'équipe du projet de co-conseil de l'Université de Victoria et de donner quelques exemples de fonctionnement du co-conseil en milieu scolaire.

Qu'est-ce que le co-conseil? Le co-conseil consiste essentiellement à apprendre aux étudiants à s'intéresser aux autres et à s'occuper des autres. Il repose fortement sur la faculté de communiquer afin de faciliter la connaissance de soi et la prise de décision. Les co-conseillers ne sont ni des orienteurs professionnels ni des thérapeutes. Ce sont des

étudiants qui, sous surveillance, viennent en aide à leurs semblables qui éprouvent des difficultés, pour les amener à voir clair et à mieux réfléchir. Le co-conseiller que l'on recrute au sein des organismes étudiants pour le former dispose spontanément de nombreux contacts non officiels qui multiplieront son influence auprès de toute une gamme d'étudiants. Ces contacts peuvent rehausser le climat de l'école et aider à relier les orienteurs et ceux des étudiants qui d'ordinaire ne consultent pas.

Le co-conseil est une forme systématique et délibérée d'éducation psychologique. Il donne aux étudiants la compétence pour mettre en application leur sens aigu de l'autonomie et du contrôle. Comme il porte sur le processus du raisonnement, de l'émotion et de la décision plutôt que sur une évaluation précise du contenu, il contribue à satisfaire le besoin le plus fortement ressenti par les étudiants: le respect. Le co-conseiller apprend à se mettre à l'écoute des autres sans porter de jugement, les encourageant de la sorte à exprimer et à approfondir leurs ennuis, leurs inquiétudes ou leurs frustrations. Cette réflexion prévient souvent les comportements pathologiques, auto-destructeurs ou autres, du fait que l'étudiant a la possibilité de parler à quelqu'un de sympathique qui l'écoute et qui "en a vu d'autres".

Certains s'inquiètent de l'application du terme "conseiller" à des adolescents et de sa connotation professionnelle. Pour y pallier, dans le cadre de certains programmes on donne aux étudiants ainsi formés d'autres titres: ce sont des facilitateurs,

de jeunes conseillers, des aides-conseil ou des copains. Le titre importe moins que la relation et la façon dont celle-ci peut servir à la croissance des autres étudiants.

Les origines du co-conseil. Pour mieux comprendre comment se fait la formation et comment fonctionne le co-conseil, nous passerons en revue les neuf éléments ayant contribué de façon importante à sa création et conduit à son développement naturel.

Ces dernières années, des études ont permis d'évaluer en profondeur l'orientation scolaire au Canada (Carr, 1978; Guérette, 1981; Haughey et Bowman, 1980). Malgré quelques différences dans les objectifs poursuivis, les populations étudiantes visées et les instruments d'enquête, certaines conclusions de ces études sont éminemment semblables: seule une minorité d'étudiants consulte les orienteurs et la plupart de ceux qui ont des ennuis personnels préfèrent s'adresser à leurs amis. A quelques changements mineurs près dans les pourcentages, ces constatations tiennent quels que soient l'âge, la qualité des services disponibles et le fait qu'on ait déjà consulté. Des études semblables aux États-Unis (Prediger, Roth et Noeth, 1974) mènent aux mêmes résultats, c'est-à-dire qu'en milieu scolaire, les amis demeurent la principale ressource quand un étudiant a une décision à prendre sur le plan personnel, celui de son orientation au travail ou encore de ses études.

Un deuxième fondement du co-conseil vient de la recherche sur la relation d'aide elle-même (Carkhuff, 1969; Egan, 1975;

Ivey, 1971). Non seulement a-t-on décrit et démystifié les aptitudes qui permettent d'apporter une aide efficace, mais on a aussi démontré que des profanes de tout genre pouvaient les acquérir, nommément les employés paraprofessionnels (Carkhuff, 1979), les élèves du deuxième cycle du secondaire (Carr et Saunders, 1979), les élèves du premier cycle du secondaire (Carr, McDowell et McKee, 1981) et même les élèves du cours primaire (Bowman et Myrick, 1981). La formation au co-conseil peut elle-même servir de traitement et les co-conseillers connaissent une croissance et un développement psychologique plus poussés. La recherche sur les aptitudes à l'aide révèle en outre qu'en plus d'être utiles, celles-ci peuvent être acquises par des jeunes qui s'en serviront envers leurs semblables. Bien que certains progrès dans le domaine de la thérapie (la programmation neurolinguistique, par exemple) paraissent prometteurs, il reste cependant à voir si des jeunes pourront apprendre ces méthodes.

Partout en Amérique du Nord, des jeunes du secondaire ont eu à répondre à des enquêtes destinées à déterminer quels sont les problèmes majeurs de la jeunesse d'aujourd'hui (Carr, 1980). Les conclusions, qui nous servent de troisième fondement, révèlent avec persistance que la solitude et la difficulté de se faire des amis et de les garder constituent les principaux soucis des jeunes ou se rangent parmi leurs cinq plus grandes préoccupations. Cet ordre de priorité établi par les jeunes diffère souvent de

façon étonnante avec celui qu'établissent les adultes à leur égard. Voilà peut-être une explication du fossé des générations qui empêche les étudiants de chercher de l'aide auprès des adultes.

Le plus grave, même si les étudiants consacrent autant de temps aux questions d'amitié qui sont souvent pour eux, comme le démontre Rubin (1980), la source de leurs plus grands plaisirs ou de leurs frustrations les plus profondes, c'est que les sociologues n'y accordent à peu près aucune attention. Il va de soi que des amis peuvent s'apprendre des choses précieuses qui ne sauraient venir des parents ou des éducateurs. L'apport des amis peut souvent remédier à une atmosphère débilitante à la maison (Rubin, 1980). Contrairement à l'opinion populaire, l'amitié ne connaît pas de modèles stables dans le contexte scolaire et il semble que ses buts se transforment à mesure que l'élève vieillit. Au deuxième cycle du secondaire, l'ami est celui qui écoute, qui aide et qui communique en profondeur. L'amitié a pour caractéristique d'être mutuelle et comporte la volonté de s'entraider.

Bien des adolescents savent déjà se faire des amis et sont très populaires auprès de leurs semblables, même si parfois les enseignants ne les apprécient guère. Ils ont acquis certaines aptitudes: être attentif aux autres, compréhensif, savoir régler les conflits sans heurt, être sensible aux autres et savoir exprimer une idée ou une opinion sans leur porter ombrage. Mais même si le fait de pouvoir se faire des amis et les garder peut

constituer un gage de succès, le plus important reste encore de pouvoir et de vouloir mettre en pratique ces aptitudes. Les étudiants ainsi doués sont d'habitude inconscients de leur manière d'être. S'ils reçoivent une formation axée sur la réflexion, ils peuvent apprendre très rapidement le moyen d'enseigner aux autres leurs méthodes pour se faire des amis et les garder.

Le quatrième motif qui pousse à faire appel à des étudiants pour aider leurs semblables vient de l'accent mis au sein du mouvement pour la santé mentale sur la prévention primaire (Albee et Joffe, 1981) et sur l'application de l'orientation préventive (Carr, 1976) au milieu scolaire. Les programmes de prévention visent deux buts: la nécessité de renforcer les étudiants ou de les immuniser contre les influences néfastes (en leur donnant les moyens de résoudre plus efficacement leurs problèmes) et, en même temps, la nécessité de réduire l'incidence de facteurs destructifs de la psychologie (éliminer, par exemple, un milieu indifférent).

L'étudiant a besoin de se sentir compétent (être fort), intelligent (non pas savant mais averti, astucieux), responsable (être respecté), estimé (être considéré, compris). Ces besoins forment notre cinquième fondement. Reconnaissant la puissance de ces besoins, les étudiants orientent souvent leurs pires insultes en ce sens: "bébé, plate, lèche-cul, niaiseux, stupide, arriéré"; de même que leurs meilleurs compliments: "rusé, macho, pas froid aux yeux, pas piqué des vers". Les adultes réagissent souvent à la manifestation superficielle de ces besoins avec

condescendance, mépris ou irrespect (souvent dans l'intention d'"aider"), mais sensibles comme ils le sont à leurs besoins, les étudiants battent davantage en retraite, se révoltent ou adoptent un comportement auto-destructeur. Ils se tournent généralement vers des étudiants ayant connu des situations aussi embarrassantes, humiliantes ou faisant fi de leurs besoins et qui écoutent, non pour approuver ou condamner mais pour accepter et comprendre. La recherche et le savoir sur le développement humain collent à la réalité des besoins des jeunes et nous servent de sixième fondement. L'indépendance est un thème majeur de l'adolescence qu'il nous importe de comprendre, comme le souligne Ivey (1977), en relation avec les perspectives du milieu adolescent lui-même. Ainsi, Coleman (1980) découvre que l'indépendance signifie pour les adolescents de sexe masculin se libérer des contraintes, pouvoir devenir ce qu'on souhaite dans la vie, alors que pour les adolescentes, l'indépendance signifie la liberté intérieure, pouvoir être soi, avoir une autonomie de sentiments et de pensée.

On a aussi dit de l'adolescence qu'elle était la recherche de son identité; se trouver une identité, comme disait Erikson, et éviter de la disperser. Les orienteurs ont pourtant trop souvent supposé que c'était une période de recherche de son "être véritable", alors qu'il s'agit moins d'une période où l'on se trouve que d'une période où l'on se fait. Ce sont les relations et les expériences quotidiennes avec ses semblables (ou leur

absence) qui façonnent la perception qu'on a de soi de manière plus incisive encore que toute forme de raisonnement ou de logique.

Les manuels qui abondent sur le développement des adolescents nous renseignent assez peu sur les différences qui marquent les individus. A titre de spécialiste du développement, il m'apparaît évident que la puissance du groupe est non seulement mal comprise mais aussi grossièrement exagérée. Ce point de vue est perpétué par des adultes pour qui les adolescents sont tous les mêmes et qui ignorent le processus du développement lequel fait place à des changements et des différences considérables en matière d'amitié, d'appartenance au groupe, de motivation et de valeurs. Il se peut que les orienteurs soient particulièrement insensibles à l'évolution sociale du groupe ou de la clique et qu'ils tendent à en surévaluer la portée et les influences et à ne pas en saisir le rôle constructif.

On s'est beaucoup penché sur les effets du co-tutorat entre semblables (Allen, 1976; Gartner, Kohler et Reissman, 1971) et nous en faisons un autre fondement. Les chercheurs sont en général d'avis que le tutorat entre étudiants accroît le degré de réussite et d'estime. Le tutorat serait aussi utile au tuteur qu'à l'élève (Chandler, 1976) et les tuteurs-étudiants déclasseraient les tuteurs-enseignants auprès de certains élèves (Karegianes, Pascarella et Pfaum, 1980). Bon nombre d'étudiants préfèrent en outre apprendre de leurs semblables et, d'après les

données recueillies par Price (1980) sur les modes d'apprentissage, les étudiants des classes avancées sont moins motivés envers les enseignants, et les étudiants faibles et peu portés aux études sont plutôt tournés vers leurs collègues. Shaefer (1980) ainsi que Condry et Siman (1980) ont démontré que les étudiants tournés vers leurs collègues deviennent dépendants du groupe non pas par choix mais par nécessité, à cause du peu d'attention et d'affection qu'ils reçoivent à la maison. Le transfert se manifeste en sixième année et se transforme en comportement pré-délinquant en secondaire I et II.

La formation de groupes de plus en plus nombreux d'autosuffisance (Romeder, 1981) ou d'entraide (Peavy, 1978) constitue le huitième élément à l'origine du co-conseil. Ces groupes se composent essentiellement de personnes dont les besoins mutuels ne peuvent être satisfaits par les services existants ou qui ne peuvent ou ne veulent passer par les institutions disponibles. Ils se réunissent parce qu'ils ont des préoccupations communes et qu'ils comptent sur leurs rapports réciproques pour résoudre leurs problèmes, soutien mutuel et catharsis aidant. Le plus célèbre de ces groupes tant par sa longévité, le nombre de ses participants et ses heureux résultats est sans doute celui des Alcooliques anonymes. Pensons encore aux collectifs de femmes, aux Weight Watchers, aux malades atteints du cancer, aux conseils de la famille, aux associations monoparentales et ainsi de suite. Les adolescents ont aussi leurs propres groupes d'entraide, mais

on en ignore presque totalement les fonctions positives de la débrouillardise, qui contribue au bon développement des jeunes, pour ne s'intéresser qu'aux comportements conflictuels ou négatifs, lesquels font sensation. Sans pouvoir nous appuyer sur une recherche en bonne et due forme, il semble que les enfants de 8 à 12 ans auraient aussi tendance à former des groupes ou des bandes, ce qui indique que le co-conseil pourrait débuter très jeune.

Enfin, le dernier fondement du co-conseil repose sur les ressources humaines et leur coût. Le rapport historique de 1961 de la Commission mixte sur la santé mentale établissait bel et bien la nécessité d'améliorer les ressources communautaires plutôt que de consacrer des sommes énormes à la formation professionnelle. Malgré le nombre accru des intervenants de profession et le progrès des traitements thérapeutiques, les problèmes des adolescents continuent à devancer l'aide officielle dont on dispose. La majoration des coûts, les dossiers trop chargés, les listes d'attente trop longues, le cynisme qui se manifeste quant à la compétence des intervenants, les données statistiques effrayantes sur la mort et l'invalidité des adolescents, la violence et la dépression exigent que les adolescents soient amenés à s'entraider. Ils savent d'ordinaire bien avant les adultes qu'un des leurs est en difficulté et leurs rapports peuvent être plus étroits et plus spontanés. Le co-conseil s'ajoute aux services existants et libère les orienteurs qui peuvent ainsi travailler auprès des cas les plus graves ou les référer ailleurs. Il peut aussi servir de pont

pour amener un ami en difficulté à consulter.

Modèle du co-conseil. Connaissant les fondements du co-conseil, nous verrons maintenant comment s'organisent les programmes, en quoi consiste la formation et quel en est le fonctionnement.

Pour qu'une innovation réussisse, il importe de l'asseoir sur des bases pratiques qui soutiendront le programme. Il s'agit d'abord d'évaluer les besoins de la clientèle (par des enquêtes, des entrevues, de l'observation) pour déterminer si le co-conseil est l'intervention la plus propice ou celle qui s'impose en priorité afin d'améliorer la santé psychologique de l'étudiant. Nous obtenons également l'appui du comité d'école, du corps enseignant, par la création de comités consultatifs ou par leur participation à la formation. Bien que les orienteurs semblent les mieux placés pour diriger ou organiser le co-conseil, souvent ils ne sont pas disponibles ou se refusent. Il est souvent bénéfique de faire appel à d'autres personnes à cause des nouveaux intérêts que cela suscite envers l'école. Les plus enthousiastes sont d'habitude les parents qui saisissent rapidement l'importance d'améliorer la qualité de l'entraide étudiante.

Nous voyons aussi à ce que soient précisés et couchés par écrit les objectifs du programme. Nous évaluons aussi la qualité des formateurs dont nous assurons d'ailleurs la formation. Au début, nous formions nous-mêmes les étudiants, essentiellement pour nous assurer que notre méthode convenait aux adolescents. En ayant acquis la certitude après avoir formé divers groupes,

nous avons constaté qu'il serait plus efficace et plus utile pour nous de former des formateurs tout en nous mettant à leur disposition en cas de difficulté.

Le dernier élément de la phase préparatoire a trait à la mise au point du mode de sélection des stagiaires, à l'élaboration d'un modèle de formation systématique et à la définition d'une méthode d'évaluation. Après que les bases sont jetées, il reste les étapes suivantes: recrutement et sélection des étudiants, prestation de la formation par petits groupes, attribution des tâches et surveillance du programme. Vu le caractère pratique de ces domaines et parce qu'on nous a posé de nombreuses questions à leur sujet, nous nous arrêterons à chacun d'eux.

Recrutement et sélection. Puisque le co-conseil se fonde sur de nombreuses preuves à l'effet qu'on cherche à se faire aider par ses semblables, il est bien évident que beaucoup d'étudiants viennent déjà en aide aux autres. Aux fins de la formation, il est utile que ces étudiants se révèlent à la suite des demandes de bénévoles pour conseiller ou aider. Nous posons en général deux questions pour intéresser les bénévoles éventuels: "avez-vous déjà essayé d'aider un ami sans savoir comment?" et "savez-vous ce que c'est que d'avoir des ennuis, des inquiétudes, des frustrations?" En plus de l'appel aux bénévoles, nous encourageons aussi les étudiants à proposer des leurs et le personnel à proposer des étudiants (les propositions ne concordent pas toujours). Nous nous adressons aussi aux parents et, d'après nos observations faites à

l'école, nous proposons aussi des noms. Nous encourageons, enfin, les nominations empiriques qui servent autant à identifier qu'à vérifier. Pour y parvenir, nous faisons des sociogrammes (qui parle à qui), du théâtre en classe avec techniques spéciales de distribution ("qui choisiriez-vous pour jouer le rôle de celui qui aide les autres dans cette pièce?"). Nous n'hésitons pas à employer le langage des élèves pour déterminer les groupes sociaux ("les calés, les envoyés, les lèches-culs") et leur demandons si certains peuvent entrer dans plus d'un groupe. Nous dessinons des cercles au tableau pour représenter chacun des groupes identifiés, avec intersections de sorte que tous les cercles finissent par s'entrecouper (définition partielle de ce que nous entendons par réseau), puis nous demandons aux élèves de placer de leurs connaissances aux intersections. Nous adressons ensuite un message personnel à tous ceux qu'on nous a proposés de diverses façons et les invitons, avec les bénévoles, à une séance d'information. La réunion est annoncée par écrit, verbalement, de bouche-à-oreille, sur des affiches, à la cafétéria, aux réunions du personnel, à l'électrovox et en classe. Quand un programme a été instauré, les co-conseillers peuvent se charger de ces activités afin de mettre en application l'idée que les élèves se parlent entre eux. Dans le cadre de l'enseignement technique, on prend de plus en plus conscience que la communication entre jeunes est la meilleure méthode qui soit pour atteindre les adolescents (Walton et Howard, 1980).

Plusieurs des programmes qui suivent nos méthodes obtiennent un grand nombre de bénévoles féminines. Cela se comprend puisque les jeunes filles sont souvent plus conscientes des valeurs liées à l'intérêt envers les autres. Pour réparer ce déséquilibre nous les invitons à recruter personnellement des collègues masculins. Cette technique s'est avérée fort utile.

A la séance d'information nous décrivons ce que sera la formation, l'utilité de ce service et ainsi de suite. D'après les questions qu'ils posent nous pouvons éveiller l'intérêt des élèves (Est-ce que ça peut remplacer la Géométrie? Est-ce que ce sera après l'école? Y aura-t-il des crédits?"). Nous posons d'habitude la question à savoir si le programme répond aux besoins des étudiants: "Le programme est-il valable dans votre école?" Nous obtenons toujours un oui retentissant. En général, les volontaires sont trop nombreux pour être formés tous ensemble; il faut donc fixer un calendrier et une liste d'attente. Les chercheurs profitent de ce fait pour faire des élèves de la liste d'attente un groupe témoin, le cas échéant. S'il faut la permission des parents, et nous pensons que c'est une bonne chose, d'une part pour les informer et les éduquer et d'autre part pour susciter leur appui, nous remettons un formulaire à cet effet aux élèves lors de la séance d'information. Nous essayons d'y mettre tous les détails pour que les parents prennent une décision éclairée. Toute personne avertie sait combien il est difficile de faire rapporter à l'école une signature. Quant à nous, les réponses ne se font jamais attendre

et les parents ont souvent ajouté une note de félicitations de leur cru. Les élèves eux-mêmes nous parlent des conversations au sujet du programme qu'ils ont eues avec leurs parents, à la fois stimulantes et encourageantes.

Quand on nous rapporte le formulaire, nous avons un entretien personnel avec les élèves pour qu'ils nous parlent d'eux, de leurs expériences par rapport aux autres, et pour tenter d'évaluer leur mode d'apprentissage. L'instrument d'enquête mis au point par Dunn et Dunn (1978) peut servir à cette fin. Nous les éclairons ensuite sur leur mode d'apprentissage dans le but surtout de voir s'ils s'intéressent à ce qu'on dit d'eux. La décision de les admettre à la formation se prend uniquement à partir de deux critères du comportement: a) sont-ils intéressés à ce qu'on peut avoir à dire à leur sujet et b) souffrent-ils d'un problème émotif grave qui les empêcherait d'être formés ou qui nuirait à la formation. Si la réponse à la deuxième question est positive, nous abordons avec eux la possibilité d'une consultation à l'école ou dans le milieu. Si nous soulignons ci-dessus le terme grave c'est parce que nous portons souvent un jugement clinique, parce que les élèves qui éprouvent un quelconque problème de développement peuvent non seulement tirer avantage de la formation mais aussi se montrer très utiles à des élèves qui auraient des ennuis du même ordre. Cependant, le but essentiel de la formation au co-conseil étant d'augmenter le nombre de ceux qui ont les aptitudes pour aider et qui s'en servent, la formation ne doit pas se substituer à la

consultation de groupe ou aux cours d'orientation.

Formation. Les élèves sont répartis en groupes de six à huit et la formation comprend deux phases. La première comporte entre 12 et 16 séances de formation d'une durée d'une à deux heures que nous préférons donner deux fois par semaine, de sorte que la formation initiale prend de six à huit semaines. La deuxième phase consiste en l'exécution de tâches sous surveillance, de la même nature qu'un stage pratique, avec séance hebdomadaire de contrôle réunissant de 10 à 12 élèves. Comme nous tenons à donner un caractère pédagogique à la formation, chaque séance poursuit un processus systématique afin de développer au maximum la compétence des élèves. Chacune débute par une mise au point où nous traitons des questions courantes, des préoccupations exprimées, où nous soulignons les occasions de travailler auprès des autres et revoyons les devoirs. Puis nous passons à l'éveil, pour décrire ou orienter la séance; sa raison d'être et son but sont brièvement exposés; les élèves évaluent leur force, expriment leurs besoins et disent en quoi le thème correspond à leur cadre de référence. Nous passons ensuite au savoir-faire et donnons, à cet effet, une démonstration, une courte leçon, et avons recours aux techniques de la dynamique de groupe: créativité, brassage d'idées, dramatisation, modelage. Vient ensuite l'affirmation de soi, où les élèves travaillent à deux ou à trois à se mettre en situation et à expérimenter. Par après vient le traitement, où les observateurs donnent leurs impressions; nous nous interrogeons sur la qualité

de l'expérience et nous tentons d'en faire la synthèse, de l'assimiler et de la résumer. La séance se termine par la phase pratique, c'est-à-dire les devoirs, pour recommencer, à la séance suivante, un nouveau cycle qui débute par la mise au point. Il s'agit souvent, comme devoir, de généraliser le contenu de la séance en l'appliquant à son milieu culturel d'adolescent. Nous contrôlons soigneusement chaque étape pour découvrir, bien souvent, que nous ne pouvons aller de l'avant parce qu'il reste à éclaicir un point particulier de l'étape précédente. Nous faisons constamment appel au suivi, à l'observation et à la démonstration de compétence et nous n'hésitons pas à reprendre une étape.

Contenu de la formation. Nous avons déterminé les douze thèmes essentiels du co-conseil et avons établi étape par étape la marche des activités dans notre manuel de formation (Carr et Saunders, 1979). Les éléments que nous traitons sont les suivants: faire la connaissance d'étrangers; aptitudes à l'aide; obstacles à la communication; révélation de soi et expression de ses sentiments; l'écoute des autres; apprentissage de l'empathie la remise en question de soi; l'affirmation de soi ou les messages du "je"; le retour en arrière; la clarification des valeurs; la prise de décision; la solution des problèmes; questions d'éthique; confidentialité et référence.

Lorsque les élèves possèdent assez bien les aptitudes de base, nous recommandons le développement de thèmes pratiques tirés de l'expérience des élèves à mettre en application leurs aptitudes.

Nous acceptons qu'ils puissent se sentir malhabiles, mécaniques ou faux; cela fait partie du processus d'apprentissage et nous les aidons à situer leurs émotions et leurs réflexions. Comment faire face au silence; comment aborder ceux qui ont un comportement incompréhensible; comment intervenir dans un groupe; quoi faire en cas de rebuffade sont tous des exemples de difficultés que rapportent les élèves et que nous traitons en cours de formation.

Les derniers éléments de la formation surviennent lors des séances de contrôle, quand nous traitons de sujets propres à des problèmes particuliers, plus précisément la drogue, les parents, les choix de carrière, la grossesse. Nous faisons parfois appel à des conférenciers qui admettent notre processus d'apprentissage ou nous organisons des cours de recyclage là où ils s'imposent.

Notre modèle de formation possède au départ une structure bien établie que les élèves peuvent avoir modifiée en cours de route. Nous insistons tout au long sur la méthode, tout en étant sensibles aux besoins des élèves, de sorte que ni la structure ni la méthode ne doivent nous empêcher de comprendre parfaitement nos stagiaires et de nous situer par rapport à eux. Autrement dit nous sommes plutôt axés sur les élèves que sur un ordre du jour rigoureux.

Rôle du co-conseiller. Après une formation d'une trentaine d'heures, le ou les formateurs rencontrent chaque élève individuellement et, mettant en pratique les lignes directrices sur le suivi, discutent de son succès au cours de la formation, du

groupe d'âge ou du genre de problèmes dont il aimerait s'occuper, du contexte dans lequel il voudrait exercer son action et de son aptitude à accepter une tâche. Par voie de consentement mutuel, certains élèves acceptent de reprendre le stage de formation et reçoivent alors un statut d'assistant. Nous remettons aux élèves qui ont réussi le stage un certificat ou genre de diplôme pour en attester. Nous avons établi cinq grandes catégories de tâche: les activités de groupe, la sensibilisation, les cas individuels, les élèves du primaire et les programmes externes.

Parmi les activités de groupe on retrouve les équipes sportives, les clubs et autres associations qui existent à l'école et dont l'élève est déjà membre. La tâche a pour but de trouver moyen de mettre en pratique ses aptitudes au sein du groupe (un coéquipier se décourage après un quatrième mauvais frapper; un copain est battu aux échecs; certaines préoccupations ressortent d'une conversation ordinaire). D'autres élèves se joignent tout simplement à des groupes de discussion spontanés ou participent à des rencontres pour discuter de certains problèmes comme le divorce, l'échec, la drogue, la grossesse.

Par les tâches de sensibilisation, les élèves sont amenés à s'insérer dans leur milieu ou à porter attention à certains indices à l'effet que tel élève pourrait éprouver des ennuis (un tel claque la porte de son casier, tel autre pleure dans les toilettes, tel autre se tient à l'écart sur le terrain de jeu, rejeté de tous). Ces démarches spontanées, sans formalités,

constituent l'essentiel du co-conseil. Les co-conseillers se sentent normalement tout de suite accueillis par l'élève en difficulté quand celui-ci s'aperçoit qu'on lui porte un intérêt sincère. Comme nos élèves, afin d'aider les autres, doivent avoir leurs entrées dans autant de réseaux scolaires qu'ils le peuvent nous nous attendions, lors de nos premières expériences en formation, à ce que les co-conseillers viennent à se constituer en une clique d'élite. Or il n'en est rien. Même si bon nombre entretiennent des liens amicaux, ils ne fraternisent pas ensemble et s'en tiennent aux réseaux qu'ils connaissaient déjà. Voilà réaffirmés, en un sens, la nécessité et le succès d'une sélection élargie.

Les cas individuels sont d'ordinaire le fait du renvoi au formateur (ou coordonnateur), par un parent, un orienteur ou un professeur, d'un "client" éventuel. Le coordonnateur étudie la situation avec l'adulte pour en déterminer la nature et la pertinence. Il charge ensuite un co-conseiller de s'entretenir avec l'adulte lequel lui présente l'élève en question. Nous encourageons le co-conseiller à avoir sa première rencontre avec l'élève au cours du déjeuner parce que le moment est propice, sa durée est limitée et que, si le déclic ne se fait pas, ils peuvent toujours manger. Si les rencontres se poursuivent, il y a examen de l'évolution et des modifications sont apportées si le co-conseiller se sent dépassé.

Ces renvois sont parfois simplement des tentatives pour

aider les plus jeunes à faire la connaissance d'élèves plus âgés, à se sentir moins seuls ou isolés et à augmenter leur confiance en soi ("Chouette, un élève du secondaire V qui s'intéresse à moi!"). Ce peut être aussi pour des problèmes particuliers, notamment des difficultés d'apprentissage, et le co-conseiller est appelé à faire du tutorat. Nous nous sommes aperçus que nos tuteurs étaient très sensibles aux sentiments des élèves qui voudraient réussir mais n'y parviennent pas et le co-conseiller ou co-tuteur est plus susceptible d'encourager ces derniers, de les soutenir et de leur enseigner qu'un tuteur qui ne prête pas attention aux sentiments d'impuissance de son pupille.

Il arrive que des co-conseillers souhaitent s'occuper d'élèves du cours primaire; nous prenons alors des dispositions avec les écoles du voisinage pour que ces élèves animent des groupes, rencontrent des plus jeunes individuellement, servent de moniteurs sur les terrains de jeu. D'autres élèves peuvent être associés à des programmes externes, dans les centres récréatifs, par exemple, ou faire de la formation en co-conseil dans une autre école ou un autre milieu. Nous prévoyons faire appel à bon nombre de co-conseillers à titre d'animateurs de quartier, pour venir en aide aux groupes d'enfants qui se rassemblent régulièrement en divers endroits de la ville pendant les longues vacances estivales.

Quelle que soit la tâche, officielle ou non, à l'école même ou en dehors, les élèves se réunissent chaque semaine pour discuter

de leurs progrès avec leur surveillant. Si le nom des "clients" n'est jamais mentionné, les problèmes, eux, sont ouvertement traités et on met l'accent sur la perception qu'a le co-conseiller de son intervention et sur les aptitudes dont il s'est servi. On s'aperçoit parfois de la nécessité d'un recyclage dans l'un ou l'autre domaine et une séance est organisée; un lien peut aussi parfois se manifester entre les problèmes que soulèvent les "clients" et il convient alors d'élaborer une intervention axée sur le système et d'en faire part aux agents du changement. Les co-conseillers puisent un soutien et une autonomie dans ces réunions hebdomadaires où ils prennent conscience qu'ils ne sont pas seuls à vouloir aider leurs collègues à trouver des solutions efficaces à leurs frustrations.

Le Projet de co-conseil. En 1978, après avoir réalisé isolément de nombreuses séances de formation et d'information en co-conseil un peu partout en Amérique du Nord, nous avons décidé (avec l'aide financière de l'Institut de recherche en éducation de Colombie-britannique) de créer à l'Université de Victoria un centre pour faciliter le développement du co-conseil et son rayonnement. Nous avons accueilli avec plaisir les demandes de documentation et de services. Il est rare que nous nous occupions nous-mêmes de la formation des co-conseillers. Nous avons plutôt opté pour la formation de formateurs, par le biais de cours universitaires en co-conseil avec ou sans crédits, de la consultation auprès des responsables de programmes existants et de la

recherche que nous effectuons en la matière. Nous avons élargi notre modèle à divers milieux: les personnes âgées, les enfants en bas âge, les adolescentes enceintes, les collèges communautaires, les hôpitaux et les établissements correctionnels. Nous continuons toutefois à entretenir des rapports avec les programmes qui existent en Amérique du Nord et à maintenir à jour nos listes d'envoi aux écoles ou aux organismes qui utilisent nos documents partout au pays. Depuis la mise en place de notre Projet, le nombre de programmes intéressés à adopter nos méthodes du co-conseil s'est considérablement accru. Cette expansion s'explique du fait que les intervenants sociaux sont de plus en plus nombreux à se demander de quelle manière leurs clients pourraient être amenés à servir de ressource et à s'entraider mutuellement.

En somme, nous appuyons les efforts des orienteurs qui cherchent de nouveaux moyens pour faire intervenir les étudiants à titre de ressource dans le processus de l'orientation. Tant que les étudiants seront confinés à un rôle passif, certains domaines comme l'orientation professionnelle en souffriront. Il se peut que le spécialiste lui-même encourage les étudiants à la passivité; les progrès en informatique risquent de ne donner aux étudiants que l'illusion de la participation. Nous soutenons également la méthode axée sur les systèmes, qui nous fait comprendre les éléments de culture négatifs ou problématiques et nous les fait accepter en tant que défis à utiliser plutôt qu'éliminer. Troisièmement, nous mettons fortement l'accent sur la psychologie du développement

afin de saisir l'expression superficielle des problèmes, non pour la rejeter mais pour fouiller plus à fond les problèmes. Les adolescents jettent souvent de la poudre aux yeux pour masquer leurs craintes et leurs angoisses. Leur quête du sens profond des choses se révèle, à la pré-adolescence, dans des disputes au sujet du maquillage ou de la tenue vestimentaire, symboles de leur recherche de soi. Si l'intérêt qu'ils portent un peu plus tard envers l'autre sexe peut ressembler à de l'activité sexuelle, il s'agit plutôt d'un effort dans le sens des relations personnelles. A la fin de l'adolescence,dans leurs conflits avec les adultes au sujet des valeurs ou des idées, ils ne font qu'essayer sérieusement de trouver un sens à la vie.

Nous terminerons avec un exercice que nous proposons souvent aux adultes pour les aider à déceler leurs décisions envers leurs semblables afin d'évaluer le pouvoir des relations d'amitié tout au cours de la vie.

1. Combien d'entre vous ont réfléchi ce dernier mois à leur carrière? Combien, c'est-à-dire, ont songé à leur choix de carrière, à leur retraite ou à une promotion?

2. Formulez vos pensées ou vos sentiments à ce sujet en une courte phrase qui pourrait commencer ainsi: "Ce dernier mois, j'ai songé sérieusement à ..."

3. Imaginez maintenant en quoi vos proches pourraient vous aider en ce sens. Quelle est, à votre avis, la chose la plus importante qu'ils pourraient faire pour vous aider dans le sens de vos réflexions?

Bibliographie

Action for Mental Health: Final Report of the Joint Commission on Mental Illness and Health. New-York: Basic Books, 1961.

Albee, G. & Joffe, J., éd. The Issues: An Overview of Primary Prevention. Hanover (New Hampshire): Presses de l'Université de Nouvelle-Angleterre, 1981.

Allen, V. L. (éd.) Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring. New-York: Academic Press, 1976.

Bowman, R. & Myrick, R. "I'm a junior counselor, having lots of fun." The School Counsellor. Septembre 1980, 28 (1), 31-39.

Carkhuff, R. Helping and Human Relations: A primer for lay and professional helpers. New-York: Holt, Rinehart et Winston, 1969.

Carr, R. "The effects of preventing counselling with elementary school principals to change teacher staff meeting behaviors." Le Conseiller canadien, juillet 1976, 10 (4), 157-166.

Carr, R. The State of School Counselling in British Columbia. Vancouver (C.-B.): Institut de recherche en éducation de Colombie-Britannique, 1978.

Carr, R. & Saunders, G. The Peer Counselling Starter Kit. Victoria (C.-B.): Département des fondements psychologiques, Université de Victoria, 1979.

Carr, R. "Students Helping Students". Reed Career Magazine, 2 (4), 1980, 24-26.

Carr, R. "Adolescent and Adult Rankings of Problems Confronting Adolescents", Victoria (C.-B.), Université de Victoria, 1980.

Carr, R., McDowell, C. & McKee, M. "Peer Counselling at the Junior Secondary Level." Communication à la Conférence de la Société canadienne d'orientation et de consultation, Calgary, 1981.

Chandler, T. "Reversal peer tutoring effects on powerlessness in adolescents." Adolescence, automne 1980, 15 (59), 715-722.

Coleman, J. Relationships in Adolescence. Londres: Presses de l'Université Cambridge, 1980.

Condry, J. & Siman, M. "Characteristics of peer-and-adult-oriented children." Journal of Marriage and the Family, 1974, 36 (3), 543-554.

Dunn, R. & Dunn, K. Teaching Students through their individual learning styles. Reston (Virginie): Reston Publishing Company, Inc., 1978.

Egan, G. The Skilled Helper: A model for systematic helping and interpersonal relating. Monterey (Californie): Brooks/Cole, 1975.

Gartner, A., Kohler, M. & Reissman, F. Children Teach Children. New-York: Harper et Row, 1971.

Guérette, J.-L. "Une étude faite auprès des enfants des écoles secondaires françaises du Nouveau-Brunswick sur les services d'orientation et de counselling." Communication à la Septième consultation nationale touchant l'orientation professionnelle. Ottawa, janvier 1981.

Haughey, J. & Bowman, J. Counselling and Guidance Services in Selected Junior High Schools: Utilization and identified need. Winnipeg (Manitoba): Direction de la recherche, Ministère de l'éducation, 1980.

Ivey, A. Microcounselling. Springfiled (Illinois): Thomas, 1971.

Ivey, A. "Cultural expertise: toward systematic outcome criteria in counselling and psychoeducation." Personnel and Guidance Journal, 1977, 55, 296-302.

Karegianes, M. Pascarella, E. Pflaum, S. "The effects of peer editing on the writing proficiency of low-achieving tenth grade students." Journal of Educational Research, juin 1980, 36 (5) 203-206.

Myrick, R. et Erney, T. Youth Helping Youth: A Handbook for Training Peer Facilitators. Minneapolis: Educational Media Corporation, 1978.

Peavy, V. Adults Helping Adults: An existential approach to cooperative counselling. Victoria (C.-B.): Université de Victoria, Projet de counselling auprès des adultes, 1978.

Prediger, D., Roth, J., & Noeth, R. "Career Development of Youth: A Nationwide Study." Personnel and Guidance Journal, 1974, 53, 97-104.

Price, G. "Research using the learning style inventory." Communication à la Deuxième conférence annuelle sur l'enseignement adapté aux modes d'apprentissage individuels. New-York, juillet 1980.

Romaniuk, M., Priddy, J., Romaniuk, J. "Older peer counselor training." Counselor Education and Supervision. Mars 1981, 20 (3), 225-232.

Romeder, J.M. "Self-help groups and mental health: a promising avenue." La Santé mentale au Canada. Mars 1981, 29 (1), 10-314.

Rubin, Z. Children's Friendships. Cambridge (Mass.): Presses de l'Université Harvard, 1980.

Samuels, D. & Samuels, M. The Complete Handbook of Peer Counseling. Miami: Fiesta Publishing Corporation, 1975.

Shaefer, C. "The impact of the peer culture in the residential treatment of youth. Adolescence. Hiver 1980, 15 (60), 831-845.

Varenhorst, B. "Training adolescents as peer conselors. Personnel and Guidance Journal, 1974, 53 (4), 271-275.

Varenhorst, B. Curriculum Guide for Student Peer Counseling Training, Palo Alto (Californie): Palo Alto Unified School District, 1978.

Vorrath, H. & Brendtro, L. Positive Peer Culture. New-York: Aldine Publishing Company, 1974.

Walley, W. "CTU begins educators support program." Chicago Union Teacher, septembre 1980.

Walton, L. & Howard, P. "The Student Connection" VocEd, novembre-décembre 1980, 55 (9), 40-43.